



TITLE:

# 何のためのアクティブラーニング ？-<コンピテンスvs. 知識>を超えて-

AUTHOR(S):

松下, 佳代

---

CITATION:

松下, 佳代. 何のためのアクティブラーニング？-<コンピテンスvs. 知識>を超えて-. IDE-現代の高等教育 2016, 582: 13-16

ISSUE DATE:

2016-07

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/243844>

RIGHT:

発行元の許可を得て登録しています.; 許諾条件により非表示の部分が  
あります.

# 何のためのアクティブラーニング？

—— 〈コンピテンス vs. 知識〉 を超えて ——

松 下 佳 代

## 時代のキーワードとしての 「アクティブラーニング」

Googleトレンドというツールを使って、「アクティブラーニング」の使用頻度の変化を調べると、2014年の後半から急上昇していることがわかる。英語の「active learning」の使用頻度、つまり世界的な動向には、この10年あまりの間、大きな変化が見られないのとは対照的だ。

2015年はまさにわが国におけるアクティブラーニング・ブームの1年だった。このブームをもたらしたのが、2014年11月の次期学習指導要領改訂の諮問、翌12月の高大接続改革答申であることは疑いない。「アクティブラーニング」が高等教育関係者に広く知られるようになったのは2012年の質的転換答申以降だが、初等中等教育や大学入試改革と結びつくことによって、一気に教育を語る時代のキーワードになった。

## 資質・能力の育成の方法

アクティブラーニングは、質的転換答申以前から、一部の大学教員によって取り組まれていたが、その背後には、ユニバーサル段階を迎えて、多くの大学で講義一辺倒では授業が成り立たなくなったという事情があった。これは、active learningという概念が登場した1980年代のアメリカの状況とも共通している。

だが、現在のアクティブラーニング・ブームの背景には、明らかにそれとは異なる要因がある。それは、資質・能力の育成のための方法として、アクティブラーニングが政策的に推進されているということである。例えば、高大接続改革答申では、アクティブラーニングは「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法」と定義されているが、これは、同答申での「学力の三要素」——(i)主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多

様性・協働性), (ii) その基盤となる「知識・技能を活用して, 自ら課題を発見しその解決に向けて探究し, 成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」, (iii) さらにその基礎となる「知識・技能」——とびつたり符合している。「学力の三要素」は, もとは2007年の改正において学校教育法の中に加えられた条文であり, 正課教育の中で育成されるべき資質・能力を具体的に示したものである。

### コンピテンスか教養（知識）か

資質・能力を語る代表的なタームに「コンピテンス（コンピテンシー）」がある。OECDがDeSeCoプロジェクトで提案したキー・コンピテンシー——「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々からなる集団で相互に関わり合う」「自律的に行動する」——はPISA調査などの概念的基礎になり, 世界の教育政策に大きな影響を与えてきた。EUでも, 個人的な成功や成長, アクティブ・シティズンシップ, 社会的包摂, 雇用のために, すべての人に必要なものとして, 生涯学習のための8つのキー・コンピテンシーが選択された。さらに, ボローニャ・プロセスに対する大学側の応答として始まったチューニング・プロジェクトでは, 高等教育段階で, 分野別のコンピテンスを抽出するという作業が続けられている。アメリカでも, NRC (National Research Council) が, OECDのキー・コンピテンシーを土台にして, 認知的, 対人的 (interpersonal), 自己内的 (intrapersonal) という3領域からなる「21

世紀型コンピテンシー」を提唱している。

こうした動きに対し, 吉見 (2016) は, かつての教養教育・一般教育と区別される今日の共通教育の特徴を明確に示すのが「コンピテンス」だとして, 次のような批判を展開している。今日, 「コンピテンス」の概念で焦点化されるのは「知の中身よりも活用・処理の技能」であり, その分, 核となるべき「教養」の内実は空洞化している。プレゼンテーション能力, コミュニケーション力, 課題解決力など, 実に様々な「力」に関心が向けられているが, そうしたなかで, 近現代を通じて大学が育んできた知識そのものへの関心は減退しているように見える, と。ここでは, 〈コンピテンス vs. 教養（知識）〉という対立図式の中でコンピテンス批判がなされている。

だが, この吉見の批判は, コンピテンスをかなり狭く解釈して行われており, やや妥当性に欠ける。実のところ, OECDのキー・コンピテンシーをはじめ上で挙げたコンピテンス（コンピテンシー）はいずれも, 〈ある文脈の中での要求・課題に対して知識・スキル・態度を有機的に結合させて応答する能力〉と捉えられており, 単なる「活用・処理の技能」ではない。このことは, NRCの「21世紀型コンピテンシー」が, 「21世紀型スキル」の不十分さを指摘し, スキルと知識が強く絡み合っているという見方を強く打ち出していることにもよく示されている。

とはいえ, 吉見のようなコンピテンス批判がなされるのにも無理からぬところがある。学力の三要素にも影響を与えたOECD

のPISA調査は、まさに「知の中身よりも活用・処理の技能」に焦点をあててグローバルに共通するリテラシーを測定しており、そこでは、吉見のいう「文化資本としての国民的知識」である「教養」は射程外に置かれているからである。

## 知の二次元モデルから 三次元モデルへ

ここで、あらためて学力の三要素とアクティブラーニングの関係を見てみると、アクティブラーニングは、学力の三要素の中でも、とりわけ(i)の主体的・協働的な態度や(ii)の知識・技能を活用する能力を育成する方法として考えられていることがわかる。実際、アクティブラーニングでは、ややもすれば、(iii)の知識・技能そのものへの関心は、相対的に低くなりがちである。アクティブラーニングに対する教員の意見でも、「グループワークやディスカッションなどに時間がかかって、カバーできる知識の量が減ってしまう」という声をよく耳にする。

これに対し、アクティブラーニングを推進する人たちは、例のラーニング・ピラミッドを持ち出して、「ディスカッションや教え合いをやれば講義よりはるかに知識の定着率が高まる。だから、カバーする量は減っても、身につく知識は増えるはずだ」と反論する。確かに、アウトプットすることによって定着が高まるというのはそのとおりだろう。だが、私はこの反論では不十分だと思う。反対派も推進派もともに、知の「二次元モデル」に立って、知識量を競

い合っているにすぎないからである。

必要なことは知の「二次元モデル」から「三次元モデル」(Erickson & Lanning, 2014)へ転換することだ。二次元モデルが、扱う事實的知識や個別的スキルの範囲の広さに関心を向けるのに対して、三次元モデルは、事實的知識と個別的スキルを支える概念や原理・一般化の深さに関心を向ける。重要なのは、どれだけ内容をカバーし記憶できたかではなく、事實的知識や個別的スキルと概念・原理・一般化との間をつないで考えることである。例えば、「戦争の中には“正義”の戦争と主張されるものがある」という一般的な命題を理解しておけば、太平洋戦争からベトナム戦争、湾岸戦争、テロとの戦いにいたるまで、さまざまな歴史的事象の細かな事実の違いをこえて、その根底にある共通のロジックを見抜くことができるだろうし、将来生じる戦争に対して自分の意見をもち判断するときの手がかりにもなるだろう。

事實的知識と概念・原理・一般化との間を行き来しながら、しだいにカバーする事實的知識の範囲を広げ、概念・原理・一般化の理解を深めていく——このプロセスでは分析・応用・評価などの高次のスキルが求められるが、それは実際にやってみることを通してでなければ身につかない。また、一人で取り組むのは困難であったり、他者との間で議論しながら最適解・納得解を得るしかない場合も少なくない。それだからこそ、協働で行うアクティブラーニングが必要になるのである。

## アクティブラーニングの有効性

近年、アメリカの高等教育、とりわけSTEM教育では、アクティブラーニングの有効性を示すデータが蓄積されてきている。アクティブラーニング型授業の方が講義型授業より学生の成績が6%高いとか、1.5倍落第しにくい、といったエビデンスも示されている (Freeman et al., 2014)。だが、その一方で、「アクティブラーニングも下手にやれば、よい講義より悪い」「適切に行われているアクティブラーニングは数少ない」ともいわれている (Waldrop, 2015)。日本でも、アクティブラーニング・ブームが特定の学習や指導の「型」の普及にとどまることが危惧され、問題発見・解決を念頭に置いた「深い学び」が重視されるようになりつつある (中教審教育課程企画特別部会「論点整理」2015年8月)。

適切に行われているアクティブラーニングの指標は何か。少なくともその一つが、深い学び、深い理解を可能にすることであるのは間違いないだろう。そのようなアクティブラーニングを、松下他 (2015) では「ディープ・アクティブラーニング」と呼んだ。そこでは、事実に基づく知識を概念・

原理・一般化と結びつけながら推論や論議が行われ、そうして得られた概念・原理一般化がコンピテンスの中に組み込まれ、新しい状況に直面したときの道具になる。こうして、〈コンピテンス vs. 知識〉の対立図式が乗り越えられていくのである。

### 【参考文献】

- Erickson, H. L., & Lanning, L. A. (2014). *Transitioning to concept-based curriculum & instruction: How to bring content and process together*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Freeman, S. et al. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 111 (23), 8410-8415.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編 (2015). 『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』 勁草書房.
- Waldrop, M. M. (2015). The science of teaching science. *Nature*, 523, 272-274.
- 吉見俊哉 (2016). 『「文系学部廃止」の衝撃』 集英社.

(京都大学高等教育研究開発推進センター  
教授／教育方法学・大学教育学)